

UM ESTUDO DAS RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DE WEBER E BOURDIEU: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito

Magali de CASTRO*

Resumo: A escola pública de ensino fundamental de periferia é uma instância onde a circulação de capital econômico e social é restrita e onde a exigência de capital cultural é menor do que em outros níveis e ambientes. Nela travam-se lutas pelo poder e se fazem relações de poder de forma clara e, às vezes, impositiva. Partindo da abordagem teórica de Weber e Bourdieu, este estudo analisa as relações de poder em duas escolas públicas de periferia de Belo Horizonte, em dois momentos: na interação rotineira do dia-a-dia, quando é exercido o poder simbólico e, em determinados momentos, quando a luta por posições de poder ou pela imposição de idéias desvenda o poder, tornando-o manifesto e revelado.

Palavras-chave: Poder; Escola pública; Ensino fundamental; Administração escolar; Organização da educação.

* Doutora em Educação pela FEUSP, Professora do Mestrado em Educação da PUC-MG, aposentada pela UFMG.

1 INTRODUÇÃO

No contexto da escola pública de ensino fundamental, desenrolam-se relações de poder, às vezes inconscientes e subliminares, sob a forma do poder simbólico de Bourdieu, outras vezes claramente identificadas, como o poder formal e impessoal, como o poder legal, como o uso da força ou como a influência social, política ou ideológica abordados por Weber. Instância onde a circulação de capital econômico e social é restrita e cuja exigência do capital cultural é menor do que em outros níveis e ambientes, a escola pública de séries iniciais do ensino fundamental de periferia é um lugar no qual se travam lutas pelo poder e se fazem relações de poder, de forma clara e, às vezes, até mesmo impositiva.

Em pesquisa realizada em 1992, essas relações foram analisadas, à luz da teoria do poder simbólico de Pierre Bourdieu e da teoria weberiana sobre o poder, em duas escolas públicas da periferia urbana de Belo Horizonte: uma estadual e outra municipal.

2. SUPORTE TEÓRICO: O PODER EM WEBER E EM BOURDIEU

Para Weber (1984, p.43), o conceito de poder é sociologicamente amorfo, havendo uma série de circunstâncias que colocam uma pessoa na posição de impor sua vontade devendo, portanto, o conceito de dominação ser mais preciso: dominação é a probabilidade de que um mandado seja obedecido. Segundo ele, o poder é:

(...) a possibilidade de que um homem, ou um grupo de homens, realize sua vontade própria numa ação comunitária, até mesmo contra a resistência de outros que participam da ação. (Weber, 1982, p.211)

Ao analisar o poder nas **estruturas políticas**, Weber enfatiza o uso da força, comum a todas elas, diferindo apenas a forma e a extensão como a empregam contra outras organizações políticas. Analisa o clientelismo, o nepotismo e a influência social, política ou ideológica exercida pelos detentores do poder econômico e político. O poder na **sociedade de classes** é analisado

a partir da concepção de ordem jurídica, cuja estrutura influi, diretamente, na distribuição do poder econômico, ou de qualquer outro, dentro de uma comunidade. O poder econômico distingue-se do poder como tal, podendo ser consequência ou causa do poder existente por outros motivos. Para Weber (1982, p.268), as classes têm sua oportunidade determinada pela existência ou não de maior ou menor poder para dispor de bens ou habilidades em seu próprio benefício. O poder na **burocracia** é abordado a partir da consideração de que, tecnicamente, a burocracia é o meio de poder mais altamente desenvolvido nas mãos do homem que o controla. Weber a considera como o modo mais racional de exercer o poder, servindo a interesses políticos, econômicos ou de qualquer outra natureza. Analisa as características da burocracia, onde é exercido um poder formal e impessoal.

Bourdieu aborda a questão do poder a partir da noção de campo¹ considerando o campo do poder como um “campo de forças” definido em sua estrutura, pelo estado de relação de forças entre formas de poder ou espécies de capital diferentes. É um campo de lutas pelo poder, entre detentores de poderes diferentes; um espaço de jogo, onde agentes e instituições, tendo em comum o fato de possuírem uma quantidade de capital específico (econômico ou cultural especialmente) suficiente para ocupar posições dominantes no seio de seus respectivos campos, afrontam-se em estratégias destinadas a conservar ou a transformar essa relação de forças (Bourdieu, 1989, p.375). Segundo ele, o poder exercido no Sistema de Ensino é o poder simbólico.

*(...) poder invisível que só pode se exercer com a cumplicidade daqueles que não querem saber que a ele se submetem ou mesmo que o exercem.
(Bourdieu, 1977, p.31)*

Para ele, este poder é quase mágico, na medida em que permite obter o equivalente ao que é obtido pela força, graças ao efeito específico de mobilização.

¹ Para Bourdieu, o campo é um universo complexo de relações objetivas de interdependência entre subcampos ao mesmo tempo autônomos e unidos pela solidariedade orgânica de uma verdadeira divisão do trabalho de dominação. Diz respeito a uma população, ou seja, um conjunto de agentes suscetíveis de serem submetidos a partições reais e unidos por interações ou ligações reais e diretamente observáveis. (1989, p.373-374). O campo é um universo que tem sua especificidade e sua dinâmica próprias. Na medida em que a sociedade avança, ela se diferencia em universos separados: os campos. (Curso no Collège de France: *L'Etat: conclusions*, aula de 21/2/91)

Todo poder simbólico é um poder capaz de se impor como legítimo, dissimulando a força que há em seu fundamento e só se exerce se for reconhecido. Ao contrário da força nua, que age por uma eficácia mecânica, todo poder verdadeiro age enquanto poder simbólico. A ordem torna-se eficiente porque aqueles que a executam, com a colaboração objetiva de sua consciência ou de suas disposições previamente organizadas e preparadas para tal, a reconhecem e crêem nela, prestando-lhe obediência. O poder simbólico é, para Bourdieu, uma forma transformada, irreconhecível, transfigurada e legitimada das outras formas de poder. As leis de transformação que regem a transmutação de diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em particular, o trabalho de dissimulação e transfiguração que assegura uma verdadeira transformação das relações de força, transformam essas forças em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais, sem gasto aparente de energia (Bourdieu, 1977, p.408-11).

3. AS RELAÇÕES DE PODER NAS ESCOLAS ANALISADAS, SOB O FOCO TEÓRICO DE WEBER E BOURDIEU

Para a análise das relações de poder nas escolas pesquisadas², foram identificadas duas situações: **na interação rotineira do dia-a-dia**, estas relações se configuram enquanto relações de um poder formal e impessoal, próprio das organizações burocráticas – ditado em nome dos órgãos administrativos do sistema – poder este que serve de escudo e de justificação para o exercício do poder simbólico pelos dirigentes da instituição: os atores se submetem às ordens e exigências de superiores “bons”, “amigos” e “compreensivos” que não as impõem por uma vontade própria, mas enquanto “arautos” dos órgãos oficiais – os verdadeiros impositores. Estes são os responsáveis por todas as exigências e

² Foram escolhidas duas escolas que oferecem o ensino fundamental-séries iniciais, (estadual e municipal), situadas na mesma região geográfica, em bairros populares próximos e com características comuns: em relação ao **meio social** onde se localizam: escolas, cujos atores externos não têm condições financeiras para colaborar com a escola mas, em princípio, têm disposição em participar de suas atividades; em relação a **seus atores internos**: escolas cujos profissionais são engajados na instituição, sem alta taxa de rotatividade e que tenham diretor eleito por pleito direto e, em relação à sua **dinâmica**, escolas que não estavam sendo submetidas a programas especiais do respectivo sistema como, por exemplo, o programa de qualidade total.

determinações, às vezes incômodas, feitas por atores que, no exercício do poder na escola, estão sempre tentando contornar, junto à comunidade escolar, as imposições vindas dos órgãos oficiais. Já, **em determinados momentos**, onde as divergências e incompatibilidades vêm à tona, esse poder consentido e não admitido como tal é desvendado e cede lugar a um poder explícito, manifestado em relações de antagonismo e confronto e em lutas pela imposição de idéias ou pela conquista de posições de poder.

3.1 RELAÇÕES DE PODER NO DIA-A-DIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES: O PODER FORMAL E IMPESSOAL DA BUROCRACIA COMO SUPORTE PARA O PODER SIMBÓLICO

Aliar o poder simbólico ao poder formal e impessoal das organizações burocráticas pode parecer, à primeira vista, uma tarefa impossível. No entanto, foi esta a realidade detectada nas escolas analisadas, nas relações do dia-a-dia: os atores interagem sob o comando do diretor, cujas decisões ou são colegiadas ou são referendadas pelo Colegiado. Enquanto autoridade maior e presidente do Colegiado, o diretor exerce um poder simbólico, reconhecido por todos e vivenciado sem muitos questionamentos. As resistências e antagonismos naturais existem, é claro, mas não se manifestam no dia-a-dia ou, pelo menos, não se opõem em situações de embate ou luta aberta pela imposição de idéias ou pontos de vista. Existem hierarquias a serem respeitadas, tarefas a serem executadas, regras a serem cumpridas e todo um aparato burocrático, definido em estatutos e regimento, que norteiam as ações e interações dos atores dentro da Instituição Escolar. Desde o momento em que entram na escola até a hora da saída, são submetidos a uma série de regras para o exercício de suas atividades, as quais acatam, em sinal de convivência com a ordem estabelecida, mesmo que não se conformem muito com ela. Nesta rotina, os chefes colocam a responsabilidade pelas inconveniências das ordens que emitem sempre na autoridade mais distante. Por exemplo: o professor exige dos alunos e pais porque recebeu orientação do supervisor, este exige do professor porque tem que prestar contas ao diretor que, por sua vez, recebeu ordens da Secretaria de Educação, por intermédio do Inspetor Escolar. E, nesta cadeia hierárquica, onde todos têm

um ponto de origem da exigência fora de sua própria pessoa, é exercido um poder aparentemente impessoal, apoiado nas normas regimentais, nas leis e nas ordens vindas dos órgãos administrativos do sistema de ensino. Todos são bons, compreensivos e gostariam de colaborar, mas não podem, porque a ordem vem de cima; todos são funcionários e estão no mesmo barco, sujeitos ao mesmo estatuto e aos mesmos órgãos administrativos. Internamente, os arranjos e acordos são feitos, na medida do possível, desde que não firam as normas estabelecidas. Além disso, todos estão envolvidos em um processo educativo, em torno do qual há uma mobilização dos atores, em uma prática do poder simbólico, reconhecido, não conhecido como arbitrário, exercido com a conviência de todos.

Os professores, envolvidos com suas turmas, passam todo o período de trabalho junto de seus alunos e, especialmente nas escolas estaduais, onde não dividem sua carga horária com os especializados em educação física e educação artística, ficam acumulados de atividades. Como eles, todos os outros atores da instituição cumprem os papéis que lhes são devidos, dedicando-se mais àquelas atividades que lhes parecem mais importantes. A divisão de tarefas ainda é um tanto estanque, ficando cada grupo envolvido com suas atividades.

Durante a pesquisa presenciamos pequenos conflitos, mas estes não podem ser evitados e são uma consequência normal das relações entre os atores. Muitas vezes são até saudáveis, por representarem uma sacudida e um momento para se repensarem as relações e atividades rotineiras. Entretanto, se eles não são resolvidos e se tornam rotina, acabam crescendo, desmesuradamente, e se transformando em relações de poder antagônicas e tumultuadas, que provocam maior desgaste e trazem sérios aborrecimentos, dificultando o estabelecimento de relações democráticas.

3. 2 RELAÇÕES DE PODER EM MOMENTOS DETERMINADOS: QUANDO O PODER SIMBÓLICO CEDE LUGAR AO PODER EXPLÍCITO

Alguns momentos críticos, vividos pela Instituição, revelam todas as incompatibilidades e divergências entre os atores e desvendam o poder que, ao invés de existir em sua forma simbólica do dia-a-dia, torna-se manifesto e revelado,

expressando-se nas lutas pela imposição de idéias, que não se travam mais nos bastidores, mas abertamente. Em tais lutas, o uso da força, o apelo à legitimidade jurídica, a utilização das situações e habilidades em benefício próprio e a influência social, política ou ideológica colocadas por Weber substituem o poder do dia-a-dia, ao mesmo tempo formal, impessoal e simbólico. Durante a pesquisa de campo, identificamos três momentos críticos: o movimento grevista, a eleição de diretores e a extensão de séries.

3.2.1 A manifestação das relações de poder nos movimentos grevistas

A greve na escola pública de Minas Gerais é um acontecimento freqüente nos últimos anos, sendo o calendário das escolas entrecortado por greves de professores e funcionários. No trabalho de campo, tivemos oportunidade de analisar os registros sobre greves anteriores e de participar das atividades das escolas durante a greve do 1º semestre de 1992. Pudemos, então, constatar os seguintes tipos de manifestação das relações de poder nos momentos de greve.

A relação de poder mais forte é a **dos órgãos governamentais sobre a escola**. Estes têm nas mãos o poder de negociar e de aplicar sanções aos grevistas. Deixando que a greve evolua num primeiro momento, fazem, com as lideranças, negociações que não são aceitas e, quando julgam conveniente, utilizam, como instrumento de poder, o corte de ponto e de salários.

A **relação dos diretores com seus funcionários** é a mais incômoda no período de greve: como elementos de confiança do sistema, obrigam-se a uma atitude prudente, não participando ativamente dos movimentos grevistas e tornam-se os portadores das mensagens ameaçadoras dos órgãos administrativos. Como profissionais do ensino, eleitos por seus colegas e pelos pais, sentem-se no dever de apoiar os colegas que o elegeram e de também lutar pelo seu salário que, apesar de ser um dos maiores da escola, encontra-se na mesma situação de defasagem dos outros profissionais. Este meio de campo complicado exige do diretor um "jogo de cintura", do qual depende a manutenção de um ambiente favorável às relações democráticas após o período de greve.

As relações **dos professores** entre si, nos períodos de greve, revelam as divergências e os conflitos existentes entre aqueles participantes do Sindicato

e os não-participantes. Os primeiros são os que ocupam o espaço nas reuniões para transmitir as definições sobre a greve, as assembleias que serão realizadas, as manifestações etc. Os outros reagem às mensagens de seus colegas participantes de diferentes formas: questionando-os sobre o estágio das negociações e as possibilidades de se conseguir algum êxito, como se eles fossem seus advogados na causa que é também sua; manifestando total indiferença, como se a greve não fosse problema seu, e reagindo contrariamente, dizendo que não vão a nenhuma manifestação, que a greve só atrapalha o calendário e não dá em nada e até mesmo acusando os sindicalizados de petistas desordeiros.

Geralmente os **pais, alunos e líderes comunitários têm com os professores** uma relação de aliança contra os órgãos governamentais, por considerarem justa a sua reivindicação. Manifestam sua disposição em ajudá-los e sua preocupação em buscar outra forma de luta que não seja a greve que, em sua opinião, além de causar transtornos, não gera mais os efeitos desejados.

A **relação do Sindicato com as escolas** se estreita nos períodos de movimento grevista, pois geralmente o Sindicato encabeça as greves de professores, organizando o movimento da classe, em assembleias. O SINDIUTE tem papel ativo nas greves, fazendo-se presente nas escolas através dos sindicalizados.

Na época da greve, diferentes atores mobilizam suas forças no sentido de exercerem o poder, seja pelo uso da força, como fazem os órgãos governamentais, seja pela influência social, política ou ideológica utilizada pelos outros atores em relação a seus pares ou a seus oponentes, na luta pela conquista de seus direitos. O poder simbólico, encoberto e conivente do dia-a-dia, cede lugar ao poder manifesto, em relações de luta aparente pela imposição das idéias dos diferentes grupos.

3.2.2. As relações de poder no momento da eleição de diretores

A eleição de diretores é um momento em que o clima eleitoral, com todas as suas divergências e lutas partidárias, invade a instituição escolar. Colegas de serviço tornam-se adversários, grupos partidários se formam e tem início um processo que tanto pode ser saudável, quanto doloroso. Saudável, se os envolvidos

nele não se esquecem de que são educadores e mantêm a disputa em um nível civilizado. Entretanto, o poder, o salário e o prestígio que estão em jogo, aliados às rixas já existentes em estado de latência, aguardando o momento de eclosão, impedem, muitas vezes, a vivência do aspecto positivo das eleições, transformando-as em um processo doloroso que, em certos casos, pode acarretar consequências irremediáveis.

Em 1992, tivemos oportunidade de acompanhar o processo de eleições diretas para diretor da **escola municipal**, que teve início em 27/8 e encerrou-se em 9/10, com o pleito eleitoral. Esse processo polarizou, totalmente, a escola, fazendo emergir os conflitos e as rivalidades existentes. A diretora em exercício decidiu candidatar-se a novo mandato e alguns atores internos da escola, embora considerassem sua competência, afirmavam que deveria haver uma mudança, pois ela já estava exercendo um poder cristalizado, que abafava as vozes contrárias e não permitia a emergência de novas lideranças. A diretora compôs uma chapa junto com sua vice e concorreu com chapa integrada por uma supervisora e uma professora. A campanha eleitoral desencadeou, na escola, um emaranhado de intrigas e mal entendidos, gerando um clima de animosidade, até então não revelado. O processo eleitoral ensejou a emergência das rivalidades latentes na luta pelo poder.

O processo de seleção competitiva interna na **escola estadual**, realizado em 1991³, foi um momento de eclosão das rivalidades e desavenças do grupo de professores com a diretora em exercício, cuja gestão foi um tanto tumultuada. Tal diretora havia assumido o cargo mediante indicação política, conforme prática em 1988 – época de sua posse, desencadeando uma das maiores crises das relações de poder já vividas pela escola. Indicada pelo então político majoritário da região para substituir uma diretora bastante querida na Instituição, encontrou um clima pouco amistoso e sua chegada provocou uma reação negativa dos professores. Houve desencontros de normas administrativas e animosidade e desconforto entre professores e funcionários, criando um clima desagradável. A

³ Não participamos deste processo, pois nossa pesquisa de campo foi realizada em 1992. Sua análise foi feita através de depoimentos dos atores e de pesquisa nos registros escritos.

nova diretora, além de encontrar certa resistência na escola, ou talvez por isto, adotou uma atitude bastante autoritária com os professores, aliando-se mais aos funcionários de serviço.

A proposta de eleições diretas, em tal clima, foi acolhida com a maior satisfação, e até mesmo com alívio, pelos atores da escola. A diretora em exercício candidatou-se junto a outras duas chapas, sendo apoiada, especialmente, por funcionários de serviço. Candidataram-se, ainda, uma supervisora pedagógica e uma professora. O clima que precedeu as eleições foi desconfortável, com funcionários de serviço fazendo propaganda para a diretora em exercício e professores e pais envolvidos em uma forte campanha contra sua eleição e a favor da supervisora pedagógica que, sendo a mais votada, ficou como diretora. A ex-diretora ficou em terceiro lugar, após o que desistiu do cargo e solicitou transferência da escola, pondo fim aos conflitos existentes até então.

Os fatos relatados permitem afirmar que, na escola estadual analisada, a eleição acabou sendo a solução para um conflito já existente, na medida em que a diretora eleita agradou até mesmo a alguns de seus oponentes e a ex-diretora deixou a escola. Entretanto, se, pela forma como ocorreu, pôs fim à crise que vinha se manifestando há algum tempo, não deixou, ela própria, de ser um momento de luta aberta pelo poder, onde diferentes atores se mobilizavam para alcançar o cargo desejado, utilizando-se dos meios disponíveis. Nesta luta, a diretora derrotada não tinha muitos trunfos a seu favor: além de contar com o apoio da minoria, tinha entre a maior parte de seus adeptos os funcionários de serviço – ocupantes do cargo de menor poder –, situado na base do organograma; tinha, como adversárias, duas profissionais que trabalhavam unidas, arrebanhando grande número de professores, funcionários e pais a seu favor. Mesmo assim, lutou com as armas disponíveis, como por exemplo, utilizando-se do poder de mando para impedir professora de participar de reunião do comitê eleitoral.

Neste caso especial, o poder simbólico cedeu lugar ao poder explícito muito antes das eleições, quando uma diretora não coberta pela legitimidade do voto apelou para o autoritarismo, acentuando o clima de animosidade encontrado na escola, como reação à sua chegada. As eleições representaram o momento crucial do conflito: o embate de forças pela manutenção do poder por parte da diretora, e de sua conquista por parte de suas oponentes.

3.2.3 As relações de poder durante as decisões sobre extensão de séries

Não é uma tarefa muito fácil tomar decisão sobre a extensão de séries em uma escola de periferia que, para mantê-la, deverá ampliar seu funcionamento para o turno noturno em ambiente onde marginais invadem a instituição escolar até mesmo durante o dia. Em momentos como este, a comunidade visa o atendimento ao seu interesse e não tem condições de pesar o que significaria para a Instituição a extensão de séries, criando um impasse em suas relações com a escola.

Este impasse foi vivido pela escola municipal em novembro de 1992: reivindicação antiga da comunidade, a implantação da 5ª série do ensino fundamental voltou à tona, durante o processo de eleições diretas. A luta pela extensão de séries, que já vinha sendo travada por líderes comunitários junto à Secretaria Municipal de Educação, se fortaleceu e foi retomada logo após as eleições. Já divididos desde o início da campanha eleitoral, os atores internos da escola não chegaram a um acordo em relação à extensão de séries. Dois discursos se ressaltaram: de um lado, os pais alegavam o direito dos alunos à educação, a necessidade de se abrir a 5ª série no bairro e a possibilidade da escola fazê-lo no turno noturno. De outro lado, administradores, especialistas e professores da escola afirmavam a necessidade de se assegurar a qualidade do ensino, deixando de oferecer um curso para o qual a escola não tinha condição, no momento. A diretora prometia a extensão de séries para 1994. Neste caso, não houve um grande conflito interno, como no caso da eleição de diretores. Aqui, o conflito se estabeleceu entre a escola e a comunidade.

Esses momentos, dependendo da forma como forem conduzidos, podem ser extremamente desgastantes para os atores da Instituição. Paga-se um preço muito alto em aborrecimentos, desavenças e, até mesmo, inimizades pelo exercício de postos de poder ou pela imposição de pontos de vista. Pontos de vista diferentes e choques de opiniões sempre vão existir e nem sempre chega-se ao consenso de forma pacífica. Os conflitos são, muitas vezes, inevitáveis e representam pontos de partida para a mudança, desde que os atores neles envolvidos saibam tirar partido das diferenças existentes e utilizar estes momentos críticos para repensar a ordem estabelecida e traçar novos caminhos e novas formas de luta.

4. CONCLUSÃO

O estudo realizado nos permitiu concluir que o poder simbólico é vivenciado, no dia-a-dia das escolas, por atores que procuram transformar em capital simbólico as outras espécies de capital que possuem, no sentido de “ganhar” as pessoas, para poderem contar com elas: os administradores e especialistas, detentores de cargos de maior poder hierárquico e de maior capital cultural expresso em títulos escolares, transformam este capital em moedas de competência e habilidades que vão lhes permitir o exercício do poder simbólico na escola. Enquanto funcionários e colegas de serviço de seus subordinados, com quem dividem os bancos do ônibus ou com quem compartilham seu carro, utilizam, inconscientemente, suas qualidades pessoais e sua habilidade de relacionamento para ganhá-los como adeptos na luta velada pela imposição de idéias.

Em meio às orientações de supervisores e administradores, à preocupação com o cumprimento dos programas, à frequência às reuniões constantes, à preparação de aulas e correção de trabalhos e ao atendimento aos pais de alunos, os professores recebem o reflexo e refletem as relações de poder existentes. Elementos-chave dos contatos da instituição, os professores têm muito mais poder dentro da escola do que podem, sequer, imaginar.

Os funcionários administrativos, muitas vezes recrutados entre os próprios professores e membros de confiança da administração, participam das relações de poder existentes de forma pouco questionadora. Mais próximos dos administradores do que dos docentes constituem-se, muitas vezes, em seus mais fiéis colaboradores, sendo alvos fáceis do exercício do poder simbólico.

Os funcionários de serviço, ocupantes de posição hierárquica inferior, membros um tanto isolados das inter-relações estabelecidas na instituição e das decisões mais importantes, têm como maiores interlocutores colegas da própria categoria e participam, como coniventes, das relações de poder instauradas, vivendo e convivendo conforme a ordem estabelecida, considerando-a como legítima.

Os alunos, considerados por todos como a razão de ser da escola, são os alvos dos reflexos das relações de poder existentes: vítimas do mau humor de professores descontentes ou contemplados pela sorte de conviver com mestres satisfeitos e adaptados, sofrem mais diretamente as conseqüências do clima estabelecido na instituição.

Os pais e líderes comunitários das escolas de periferia, muito mais esclarecidos e envolvidos com a questão da escola do que se podia esperar em razão de seu parco capital econômico, social e cultural, são forças à parte, com as quais a administração da escola pode contar, se se empenhar em conquistá-las. Falta às equipes das escolas maior empenho em envolver as lideranças comunitárias em suas atividades.

Os Inspectores Escolares, elementos de ligação entre a escola e os órgãos administrativos do sistema, precisam marcar mais sua presença nas escolas que orientam. Mantendo relações, apenas, com administradores e funcionários administrativos, deixam de conhecer aspectos importantes das escolas que inspecionam e são considerados por seus atores como visitantes esporádicos. A orientação e a fiscalização implicadas pelo serviço de inspeção requerem um conhecimento da escola bem mais profundo do que aquele que é normalmente estabelecido.

Vivendo, na rotina diária, relações de um poder simbólico, tais atores são envolvidos, em determinados momentos críticos, em disputas por cargos de poder e lutas por imposição de idéias, pelas quais mobilizam os recursos de que dispõem e vêem cair o véu do poder simbólico, que cede lugar ao embate, quase sempre desgastante. Estes momentos, apesar de muitas vezes representarem um alto custo para a Instituição e seus atores, são inerentes às relações de poder e fazem, inevitavelmente, avançar o universal, como afirma Bourdieu.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. *La noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Minuit, 1989. 569p.

_____. Sur le pouvoir symbolique. *Annales*, Paris, v.32, n.3, p.405-11, maio/jun. 1977

CASTRO, Magali de. *Relações de poder na escola pública de ensino fundamental: uma radiografia à luz de Weber e Bourdieu*. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 325p.

- CASTRO, Magali de. Contribuições da sociologia clássica e contemporânea para a análise das relações de poder na escola: um estudo do poder em Weber e em Bourdieu. *Educação e sociedade*, Campinas, v.16, n.50, p.105-43, abr. 1995.
- WEBER, Max. *Economia y sociedad: esbozo de sociologia comprensiva*. Trad. José Medina Echavarría et al. 2.ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1984. 1237p.
- _____. *Ensaio de sociologia*. Org. Int. H.H. Gerth e Wright Mills. Trad. Waltensir Dutra. 5.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

Abstract: In the first grades of elementary public school, mainly in those located on the poor neighborhood, the circulation of economical and social capital is limited and cultural capital is less required than in the other school levels. However, in these schools power relations take place just like as in any organization. Based on Weber and Bourdieu's studies this research analyses power relations in two public schools in Belo Horizonte. Two moments have been observed: in the first one, unconscious and subliminal power relations are identified in routine habitual relations among school actors. In the second one, power relations are clearly perceived when struggle for power takes place.

Keywords: Power; Public school; Elementary school; School administration; Educational organization.

(Recebido para publicação em 10 de outubro 1997
e liberado em 3 de abril de 1998.)